

「幼保小の連携」の方向性と今日的課題

－連携の諸相と問題点を中心に－

西 山 薫

The directivity and contemporary subject of cooperation
with a kindergarten, a nursery, and an elementary school

－Focusing on the various aspects and problem of cooperation.

Kaoru Nishiyama

はじめに

今日、「幼保小の連携」が注目されている。初等、中等、高等教育それぞれの「接続」のあり方が検討課題となる一方で、「学級崩壊」に象徴される初等教育の教育問題への対応を契機として、幼稚園・保育所と小学校との連携（以下、幼保小の連携と略記する）が問い直されているのである。また、これまで学校制度の枠内で論じられてきた幼小の連携は、保育所や家庭・地域社会の子育て支援をも視野に入れた連携へと展開されつつある。それは、子どもを取り巻く環境と家庭・地域社会の教育力の変容に対して、改めて子どもの「育ち」を保障する枠組みを再構築しようとする動きである。

幼保小の連携とはすぐれて実践的な課題である。当事者がその必要を認め具体的な連携を試み、検討・評価していくなかで、その望ましい方向が模索されるからである。本稿では、今日の幼保小の連携の必要性を明らかにし、連携の方向性とその諸相を考察する。これは、今後更に具現されていく様々な試みをトータルに把握し、検討するために必要な作業である。

1. 「幼保小の連携」の必要性

ここでは、今なぜ「幼保小の連携」が問われるのか、その必要性を3つの視点から整

理する。

(1) 幼保小の「段差」の解消という視点

幼保小の連携が着目されるようになったひとつの契機は、いわゆる「学級崩壊」の問題である。「学級崩壊」現象とは、学級の「機能不全」を意味している。文部省の委託調査研究では、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」⁽¹⁾と定義している。この調査では、崩壊状況にあった調査事例の150学級のうち、31学級が低学年学級であり、20学級に就学前教育との連携不足がみられたとしている。この低学年学級の「機能不全」を「幼児期を十分生ききれてこなかった、幼児期を引きずっている子どもたちが引き起こす問題」⁽²⁾、すなわち「小1プロブレム」ととらえ、高学年の「崩壊」とは異なる学級の「未形成」状態として理解すべきという見方が有力である⁽³⁾。

「小1プロブレム」には、子どもを取り巻く環境の変化や孤立化した子育て、しつけ不足など様々な要因が指摘されるが、その1つに就学前教育との「段差」の拡大があげられる⁽⁴⁾。遊び中心の園生活から座学中心の学校生活へ、個別対応から一斉授業へ、総合的な活動から分化した教科学習への移行が円滑にできないことから、幼保小の「段差」を解消し、小学校生活への緩やかな適応を図る工夫が連携に求められているのである。

(2) 発達と学びの連続性を保障する視点

しかし、「小1プロブレム」の回避のみを理由として既存の学校生活への適応を図るという視点は、「段差」問題の本質を看過するおそれがある。その本質とは、子どもの発達の連続性とそれに応じた学習様式である⁽⁵⁾。

子どもの発達の連続性を保障するには、幼保小相互の「育ちの立体的理解」が不可欠である。それぞれの立場からみた子どもの育ちを重ね合わせ、発達過程とその問題点について共通理解を図り、さらにはその育ちを支えている「学びの経験」、すなわち遊び歴や生活歴を把握するのである⁽⁶⁾。それは、幼稚園、保育所での遊びや生活経験がその後の教科学習にどのように生かされていくのか、また、遊び歴や生活歴を踏まえた教科学習をどのように設定するか、につながっていくはずである。つまり、幼保の保育活動と教科指導との接点を明らかにすることになる。「幼児期にふさわしい生活の展開」や「遊びを通しての総合的な指導」が小学校以降の学習の基盤となるという原則について、具体

的な活動、場面に即しながらその筋道を見通すことが連携の大きな課題となるであろう。

(3) 幼保小の連携と家庭・地域社会との関連

「小1プロブレム」の要因として、幼保小間の「段差」とともに、家庭や地域社会の教育力の低下も指摘されている。近年の様々な調査から、例えば家庭、学校、地域への子どもの所属感の間に相関がみられること⁽⁷⁾、家庭での手伝いや親子の関わりと地域・学校園での自然・生活体験との関連があること⁽⁸⁾などが明らかであり、家庭、地域社会、学校園での生活が、相互に関連しながら子どもの育ちに影響を与えていることがうかがえる。子どもを取り巻く環境それぞれが変化（劣化）することで、その連鎖によって教育力がさらに低下していくという子育て環境の悪循環に陥っていると考えられる。

この点を踏まえて「小1プロブレム」を考えると、幼保小の「段差」問題を幼保小の内部の問題にとどめることなく、家庭・地域社会の変容と教育力の低下をも視野に収める必要があろう。とりわけ幼児期から学童期の育ちは、家庭、地域社会、学校園の連続した生活によって支えられていることから、家庭、地域社会に対する子育て支援を射程に入れた幼保小の連携を検討する必要があると考える。

2. 「幼保小の連携」施策の動向

ここでは、幼保小の連携に対する政策動向とカリキュラム上の連携施策について、これまでの経過も含めながら概要を整理したい。

(1) 制度上の連携の動向

① 幼保の分化と接近

連携の動向の前に、幼稚園と保育所との関係を整理する必要がある。教育機関同士の幼小連携に比べ、制度上、機能上の違いから、保育所との連携はあまり論じられてこなかったからである。

同じ保育機関でありながら分化した幼保の関係について初めて言及したのは、1963(昭和38)年の文部省・厚生省の共同通知「幼稚園と保育所の関係について」である。両者の役割分担を明示しながらも、保育内容の接近の必要性を指摘した。しかしその後、幼保一元化の必要性が論じられてはきたが、両者の関係に大きな変更は加えられてこなかった。しかし、1987(昭和62)年の臨教審答申(第四次)は、両者の目的の違いを認めつつも保育ニーズに応じた相互の弾力的運用を⁽⁹⁾、1996(平成8)年の地方分権委員会第1

次勧告は、家庭の多様なニーズに的確に応える幼保の連携強化や施設の共用化を提言した⁽¹⁰⁾。近年では、多様な子育てニーズに応えるべく幼保の相互補完や機能上の接近がみられるのである。また、各自治体においても、子育て支援や少子化対策の総合的施策が策定、推進されており、両者が連携しやすい環境も整いつつあるといえよう。

②「連携」施策の広がり

制度改革として幼小連携に言及したのは、1971(昭46)年の中教審答申⁽¹¹⁾であった。早期の才能開発の可能性を含めた「先導的な試行」として、4・5歳児から低学年までの一貫教育といういわゆる「幼児学校」が構想されたのである。しかし、早期教育を助長するとの強い批判を受け制度上の連携は頓挫し、これ以降はカリキュラム上の連携へと方向転換した。1987(昭62)年の教課審答申は、幼稚園教育要領の改訂とともに、小学校低学年における体験的・総合的学習を図る「生活科」の新設を提言した。さらに、1998(平10)年の同答申は、幼稚園教育は小学校以降の生活や学習の基盤を養い、小学校も幼稚園との接続を図る観点から生活科を中心とする合科的な指導の導入を提言している。

90年代後半には、カリキュラム上の連携以外にも、保育所を含む少子化対策、子育て支援対策の観点から連携が重視されてきた。1998(平10)年の中教審答申「新しい時代を拓く心を育てるために」は、幼保小の情報提供の充実、教員相互の交流、合同研修の充実を提言した。2000(平12)年の同答申「少子化と教育について」でも、「幼稚園における家庭・地域と連携した子育て支援の充実、幼稚園と小学校との連携、幼稚園と保育所との連携」などを体系的に盛り込んだ『幼児教育振興プログラム』の策定を提言した。これを受け、文部省の調査協力者会合は具体的な幼小連携の方策として、教員間の交流(定例的な会合、合同校内研修、体育・音楽・図工等の小学校教員の幼稚園への協力等)、幼児・児童間の交流(行事の合同実施、園庭の相互開放、生活科・総合的な学習の時間への幼児の参加等)、保護者間の交流(合同の保護者会や講演会・シンポジウム、PTA活動の交流等)を打ち出している⁽¹²⁾。さらに、1999(平11)年度からは、幼保小の連携を研究主題とする「研究開発学校」が指定され、教育課程の改善、開発に焦点をあてた研究、試行が着手されている⁽¹³⁾。また、2001(平13)年度より、教員、子ども、保護者相互の連携を図る体制の確立や、人事交流、免許状併有の機会充実を図る目的で「幼小連携に関する総合的調査研究」が13府県で実施されている。

一方、厚生省(現厚生労働省)は子育て支援の視点から、「新エンゼルプラン」に子育

での地域交流として小学校の余裕教室を活用することや、乳幼児と中高校生との交流の促進などを盛り込んでいる。また、「児童福祉施設における福祉サービスの第三者評価基準（試案）」（2001年8月）に、保育所の評価項目として保小間の話し合いや研修、園児・児童の交流が挙げられている。実際、「地域活動事業」として小中高生との交流を実施する保育所も増加している⁽¹⁴⁾。

（２）カリキュラム上の連携

①保育内容の揺らぎ

カリキュラム上の連携という場合、小学校教育への円滑な移行を目指す保育の改善と、幼保の保育を前提とした小学校低学年の教育内容・方法の改善という２つの方向性がある⁽¹⁵⁾。戦後の保育内容は、まさにこの２つの方向、すなわち小学校の教科学習との継続性（＝準備教育志向）と自己完結性（＝独自性の追求）の間で揺らいできた。戦後初の保育の手引き書である1948（昭23）年の「保育要領」は、アメリカ経験主義の影響下で自由な生活と遊びを通した総合活動が重視し、幼稚園の独自性を強調した。これに対して、1956（昭31）年に出された「幼稚園教育要領」と1964（昭39）年の同改訂では、保育の計画性、系統性とともな小学校での教科学習との継続性を重視した。しかし、1989（平成）年の改訂は教科指導的保育を反省し、「領域」の再編と環境による教育を強調し、再び独自色を強めた。ところが1998（平10）年の改訂では、前回改訂の基本路線を継承しつつも、小学校教育との接続を図るべく若干の変更を加えたのである。

かつて、倉橋惣三は「小学校低初級の教育に幼稚園の原理と精神を延長させる」⁽¹⁶⁾ことを、城戸幡太郎も「問題は幼稚園教育と小学校教育との異なる特質を明らかにすることではなく、四歳からの教育をどのように段階づけるかの新しい教育課程の編成」⁽¹⁷⁾を指摘した。ともに、幼保の保育を前提に小学校低学年のカリキュラムとの融合を図る考え方であったが、実際のカリキュラムの関係は曖昧な形で、換言すれば予定調和的に論じられてきたと言えよう。しかし、発達の連続性の保障という視点からすれば、カリキュラム上の接点を保育・教科指導の改善に生かすことは不可欠である。ただ、少子化の下で独自色を打ち出さざるをえない私立の幼保と、標準性、均一性を維持する公立小学校とでは、その接点を具体化することが困難であるという現実的な問題も大きい。

②カリキュラム改革の今日的動向

幼保小の連携から今回の教育課程の改善点を探ると、それぞれ新規に連携事項が盛り

込まれていることがわかる。

小学校学習指導要領では「総則」、「生活科」、「特別活動」に連携事項が追加されている。「総則」の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」では、地域社会における連携対象として幼稚園が明記され、「特別活動」の「指導計画の作成と内容の取扱い」に学校行事における幼児等との触れ合いが、「生活科」の「指導計画の作成の配慮事項」に身近な幼児との触れ合いが追加されている。

幼稚園教育要領でも、「指導計画作成上の留意事項」に「小学校との接続」が明記され、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮した「幼児期にふさわしい生活」を指示している。前回の改訂に際しても、指導書レベル(『幼稚園教育指導書増補版』1989年、文部省作成)で「幼児期にふさわしい生活」と小学校教育との関連を指摘したが、そのあり方については、新たに導入した「5領域」の独自性と早期教育の抑制を主眼としたために予定調和的にとらえていた向きがある。今回の『幼稚園教育要領解説』(1999年)では、「生きる力」の育成を学校教育全体の柱に据え、幼稚園はその基礎を培い、かつ小学校以降の生活や学習の基盤となるよう「創造的な思考や主体的な生活態度の育成状態を的確に把握すること」や、小学校での学習や生活との結びつきを明確にすることを指摘している。具体的には、卒園間近の就学準備のための指導や入学への期待感を持たせる指導、「生活科」との関連性、教員相互の交流・研修・参観、行事参加などが例示されている。

保育所保育指針は、前回の改訂時(1990年)に「保育の計画作成上の留意事項」として「小学校との関係」を新たに加え、連続的な発達を考慮した指導計画や入学への期待感や自信を持たせる指導を求めた。今回の改訂(1999年)ではこの点に変更はなく、幼稚園ほどの具体策はあげていない。しかし、「生きる力」の基礎を培う点から幼稚園教育要領との整合性が図られ、また、新たに導入された「地域活動事業」の一つとして「小・中・高校生との交流」の促進があげられている。とりわけ、幼保ともに地域の保育センター、子育て支援の機能の強化が図られており、地域に開かれた園という意味では小学校と連携しやすい環境におかれたといえよう。

3. 連携の諸相と課題

ここでは連携の今日的動向を踏まえ、展開されつつある幼保小の連携の実際を整理し、

連携の可能性と問題点を指摘する。

(1) カリキュラム上の「連携」の可能性

具体的な連携方策としてまず考えられるのは、カリキュラム上の連携である。これには以下のような段階的な展開が考えられる。

①日常の交流活動としての「連携」

日常的な連携の姿は、定期、不定期に実施する特別活動等での交流である。学校園行事への参加や合同開催、合同給食、ボランティア活動、異年齢交流など多様な交流活動が行われている。教科学習の1場面に幼児との交流を組み入れることもありうるであろう。しかし、こうした交流活動に対して、単発的な交流に終始し継続性がない、イベント化あるいは形骸化する、交流のねらいが一方的となり子どもにとっての成果も偏るなどの問題点も指摘されている⁽¹⁸⁾。交流の発展性や見通しについて両者が共通理解を図る必要があるだろう。

②学習対象としての「連携」－幼保（乳幼児）から学ぶ

これは、例えば社会性、道徳性の育成といった明確な教育目的の下で、継続的な学習活動として交流や共同活動を取り入れることである。直接的な交流を通して子どもの相互の発達を図るものであるが、とくに「生活科」や「総合的な学習の時間」などを通じた交流活動が積極的に実施され、小学校側からの期待感が大きいことがわかる。

「生活科」では、地域の身近な人々と関わりを通じて他者への理解や社会性を高めるというねらいから、乳幼児との遊びや生活、コミュニケーションなどの交流活動が考えられる。幼保の側からみれば、これは異年齢交流というメリットがある。例えば、沖縄県具志川市立川崎小学校では、幼稚園教育と「生活科」との共通点に「主体的に取り組む具体的な体験活動・遊び」をあげ、「自立への基盤づくり」をねらいとしながら、自分の思いや願いを持ちつつ幼児と関わる活動を年間を通して実施している⁽¹⁹⁾。

「総合的な学習の時間」でも、福祉、共生、職場体験、子育て、遊び等のテーマのもとで、幼保との連携が考えられる。コミュニケーション能力の育成という点では、乳幼児との関わりは伝える、耳を傾ける、一緒に感じるなどの貴重な機会となる。また、遊びや幼児との触れ合いを、例えば、遊びの伝承や発見、読みきかせ、健康や食事などのより発展的な学習へと展開させることも期待できよう。

③学習方法としての「連携」－新たな教育課程の創造

学習方法としての「連携」とは、必ずしも直接的な交流を条件とせず、保育の総合的な指導と教科指導との接点を相互の教育課程（保育計画）に反映させることである。幼保の側では、培うべき心情・意欲・態度が教科学習や小学校生活のどの場面に結節するのか見通すことが必要であり、それは具体的な保育活動の選択基準ともなりうる。小学校では、遊びを通しての総合的な指導との接続をより自覚的に追究し、幼保で培った心情・意欲・態度を教科学習へ生かす教育課程を編成することになる。具体的には、「生活科」の見直し、遊びの経験、生育歴に即した教育課程全体の見直しという2つの方向がある。

「生活科」の見直しとは、遊び歴、生活歴に即した教育内容・方法の見直しである。そもそも生活科導入の背景には、幼保小における生活の段差を解消することや、従来の社会科や理科の授業が断片的な知識の一方的伝達に偏っているとの反省があった。新幼稚園教育要領でも生活科との関連を明示している。小学校での学びの様式を遊びを通して定着させるために、また、具体的、拡散的思考を抽象的思考、集中的思考に結びつけていくためにも、生活科の学習形態は重要である。

次に、小学校低学年の教育課程全体の改編である。これは、幼児期から学童期に期待される育ちに焦点化した教育課程、つまり、発達の連続性を確保するための一貫した教育課程に改編することである。具体的には、入学後直ちに分化した教科学習に入るのではなく、幼保の5領域が目指す心情・意欲・態度を踏まえ、それが中学年以降の教科学習に生かされるよう低学年の教育課程を組み替えることである。

例えば、研究開発学校指定の魚津市経田小学校では、4～7歳までの4年間を「初等教育前期」ととらえ、「人とよりよくかかわる力」を育てる教育課程を幼保小合同で開発している。従来の教科を3つの領域（基礎・潮風・表現）に再編成し⁽²⁰⁾、「潮風学習」を核としながら教科横断的な学習を試みている。同じく指定学校の香川大学教育学部附属坂出小学校でも、低学年の教育課程を4領域（いきいき、ことば、すう、ときめき）に分け、総合学習のスタイルをとりながらこれらを関連・融合させる試みを行っている⁽²¹⁾。このほか、合科・総合学習研究の歴史を有する伊那市立伊那小学校では、低学年の教育課程を総合学習と特別活動によって編成し、「自然」「社会」「数」「言語」「表現」「運動」の領域を通して横断的学習が可能となるよう工夫している⁽²²⁾。幼保の5領域との接続を

円滑にし、しかも発達連続性に沿った学習方法の配列となっており注目される。

(2) 子育て支援からみた「連携」の可能性

前述したように、幼保小の連携は家庭、地域社会における子育て支援をも視野に収める必要がある。子どもの変容について、本田和子は「変化したのは＜子どもそのもの＞、つまり彼らの実体ではなく、彼らとの関係の担い手として＜大人＞をも含めて、子どもと大人との間に結ばれていた＜子ども－大人関係＞ではないだろうか」⁽²³⁾と述べているが、子どもの変容を親子関係、子どもと教師との関係、子どもと地域社会との関係の変化としてとらえ、子どもを取り巻く環境全体の中で、子どもの育ちを考える必要がある。その意味で、子どもの生活や子育て支援に対する幼保小の連携の重要性が注目されるのである。ここでは各種の意識調査⁽²⁴⁾を参考に、幼保小の連携のなかで留意すべき点を整理する。なお、紙幅の都合上、調査名は注記に掲げ、文中にその記号を付した。

①就学をめぐる保護者の意識

保護者の「しつけ」(生活習慣の習得を含む)に対する意識や満足度が高い(調査アウエ)のに対して、幼保小の教員は子どもの変化の要因に保護者の「しつけ」指導の低下をあげており(調査イウ)、保護者の姿勢や家庭教育を否定的にとらえる傾向がある。このズレは、子どもの実態を介して、保護者と学校園との相互批判や不信を招くおそれがある。

また、「しつけ」の役割分担(家庭の責任か学校園の責任か)に対する保護者の意識では、年長児から小学校1年生にかけて家庭の役割を重視する傾向があり、子どもの生活環境の節目に応じて「しつけ」の分担意識が高まることがわかる(調査エ)。ただ、学校園と保護者がともに取り組むべきとする曖昧な「しつけ」項目もあり⁽²⁵⁾、学校園の働きかけ如何で保護者が戸惑う可能性もある。

一方、そうした意識化の反面、入学を控えた、あるいは入学を挟んでの子どもの生活環境の変化や育ちに不安を抱く保護者も多い。とくに不安視されるのは「友だちとのかわり」、「集団生活への適応」、「いじめ」などであるが、年中児から年長児、年長児から小1で不安が高まる項目は異なっている(調査エ)⁽²⁶⁾。こうした不安を解消するコミュニケーション・チャンネルが乏しい現在、さらに保護者の不安が増幅することもあるう。

②子育て支援に向けた「連携」のあり方

これまで所与のものとして保護者にも受容されていた幼保小の段差は、上記の傾向からわかるように、子どもと同様に保護者にとって大きな負担となっている。学校園と保護者とのしつけに対する意識のズレを自覚し、生活環境の節目に応じた家庭の役割について幼保小が共通理解を図り、子育て支援を連携して行うことが期待されよう。具体的には、保護者の相互交流や、保護者による授業（保育）参観、幼保小合同の講演会、PTAの共同企画などがあげられているが、保護者対象の企画に限らず、幼保小の連携の様々な場面に保護者が協力、参加することも重要である⁽²⁷⁾。

(3)「連携」に向けた運営体制と教職員の意識

これまで述べたような様々な連携を実効あるものとする前提として、幼保小の教職員の理解や校園内の組織・運営の整備、行政による支援などの条件整備がある。これまでも連携の必要性が言われ、当事者もそう理解しているにも関わらず十分成果をあげ得ない背景には、とくに連携に対する教職員の相互理解の不足があったのではないかと思われる。この点に踏み込んだ調査研究⁽²⁸⁾に依拠しながら、連携の条件整備について考察したい。

①連携に対する教員の意識の問題

まず、調査が示唆するのは、連携に対する必要感と連携の実態との大きなギャップである。現状以上の連携が必要であるとする教員は幼保小とも8割と多いが、実際の連携に対する満足度は2割に止まっているのである。さらに、その必要感に比べ、今後期待する具体的な連携を「情報交換」で十分とする現状維持派も多い。連携を推進するだけの時間的、精神的なゆとり乏しいこと、連携の担当組織が校（園）務分掌に位置づいていないなどの運営体制の脆弱さが背景にあると思われる。しかしその一方で、継続的な交流や活動、カリキュラムの共同研究などに期待を寄せる教員も少なくないことも事実である。

次に、教育観の違いが顕著であることがうかがえる。今後は「情操教育」を小学校低学年教育の中心に据えるべきと考える幼保教員が多いのに対して、小学校教員は「知的教育」を重視している。また、幼保小の段差について、幼保小の連携を深めるべきとの見解は一致しているが、幼保教員の半数近くは低学年教育を改善すべきと考え、それに対して小学校教員は消極的である。その反面、幼保教員は低学年教育を意識した保育へ

の改革に積極的と言えず、段差を埋める変化に対してはともに消極的であるといえよう。こうしたズレをもたらし要因の1つに、教育課程や実際の教育活動に対する相互理解の不足があるのではないかとされる⁽²⁹⁾。

「子ども理解」をめぐつても齟齬がみられる。例えば、幼保は入学後の様子、小学校は入学前の様子というように、入学を挟んだ子どもの情報にともに強い関心を示している。しかし、小学校教員は入学前の生活習慣の獲得や集団への適応の状態を、幼保教員は入学後の学習状況や友人関係に関心を示しており、要求したい情報にズレがある。また、とくに小学校教員は生活習慣の獲得や集団への適応を幼保に強く期待する傾向があり、こうした期待がどのように理解されているか問題がある。担当した（する）子どもへの関心が異なるのは当然であるが、特定の子ども、あるいは一面的な子ども理解に陥る可能性もあり、継続的な情報交換はもとより、個々の子どもの育ちに対する立体的理解に資する機会が必要ではないかと考える。

②連携のための校内体制・条件整備

幼保小教員相互の教育観、子ども観のズレを前提としながら、そのズレについて共通理解を図り、子どもの育ちの問題状況を共有することは連携の出発点である。そして、子どもの問題状況に対して、具体的な連携のあり方と役割分担を模索することが重要となる。上記の教員の意識はその出発点に立つことの難しさ、いわば幼保小の「もどかしい関係」を表している。この関係からの脱却には、まずもって合同研修、相互参観、協議機関などの教職員の連携の機会を継続的に確保することが重要であろう。そのためにも問題意識の共有から企画立案、具体的な実施に至るプロセスを確保するような校（園）内体制を確立することや、校務分掌にその運営組織を位置づける必要がある。

また、地域によっては幼保の偏在、公私立の偏在もみられ連携が難しい状況がある。少小化のなか、競争的環境に置かれた私立の幼保では通園地域の広域化が顕著であり、学区ごとの連携も難しい場合もある。こうした点について、行政サイドの支援体制、とりわけ教育委員会と児童福祉部局との協働は不可欠となろう。

まとめにかえて

最後に、幼保小の連携を展開するにあたって留意すべき点をあげまとめとしたい。

幼保小の連携は、まず、それぞれが認識する子どもの問題状況を幼保小が共有するこ

とから始まる。その際、子ども観や指導観、教育の独自性を相互に認め合うなかで、問題を共有するという姿勢が求められる。この問題状況の共有こそが、連携を進める唯一の動機となるからである。

次に、その問題状況に沿った連携の具体策や手段の選択である。連携の方法・手段は多様である。冒頭に示した3つの必要性に即して、子どもが抱える問題状況に適合した連携のあり方を選択すること、とくにカリキュラム上の連携の場合、どの段階にまで掘り下げるかは子どもの育ちに対する共通理解によって異なってくるであろう。

そして、継続的な連携を支える体制の確立である。連携は組織間の連携である。個人の必要感はもとより、幼保小それぞれの組織内での必要性の確認が重要である。それには既存の連携に対する検証と評価を行い、必要な連携に至る手続きを明確にすることが重要である。

注

- (1) 学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』（平成10・11年度文部省委嘱研究最終報告書）、2000年3月。
- (2) 新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』明治図書、2001年、P.14。
- (3) 尾木直樹「最近の子どもの特徴的な傾向－『学級崩壊』の芽」、『教職研修』教育開発研究所、1999年7月号所収。
- (4) 新保、前掲書、P.19-21。
- (5) 木村吉彦はとくに教育課程上の連携の必要性を子どもの発達特性や学び方の発展から強調している（「これからの幼小・小中連携について考える」、高田教育研究会『教育創造』137号、2001年3月所収）。
- (6) 例えば、幼保の年長児にはそれにふさわしい役割が付与され、年長としての自覚も高まるのに、小1では極度にそれが過小評価される傾向がみられる。子どもの発達の過去、現在、未来を繋ぐ必要があるであろう。
- (7) 指定都市教育研究所連盟実施の「子どもたちの目からみた教育的環境への認識」調査（同連盟編『子どもがとらえた教育環境』東洋館出版社、2000年）。
- (8) 長野県幼児教育連絡協議会「幼児の生活に関する実態調査Ⅱ」、2001年。
- (9) 「幼稚園・保育所はその目的は異なるが…就園希望、保育ニーズに適切に対応できるよう、それぞれの制度の中で整備充実を進める。この際、保育所が整備されていない地域などでの幼稚園の時間延長、臨時的要請に対応する保育所の私的契約など、両施設の運用の弾力化を進める。」とある。
- (10) 「少子化時代の到来の中で、子どもや家庭の多様なニーズに的確に応えるため、地域の実情に応じ、幼稚園・保育所の連携強化及びこれらに係る施設の総合化を図る方向で、幼稚園・保育所の施設の共用化等、弾力的な運用を確立する。」とある。
- (11) 「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」、昭和46年6月。
- (12) 「幼児教育の充実に向けて ～幼児教育振興プログラム（仮称）の策定に向けて～（報告）」（幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合、2001年2月）。
- (13) 幼保小の連携を主題とした研究開発校園は、平成11年度からは1園、12年度は8園7校、平成13年度は3園3校である。
- (14) 子ども未来財団の「i-子育てネット」によると、例えば長野県の場合、「地域支援サービス」として小中高校生との交流を実施している保育所は44園（2000年11月現在）であっ

た。

- (15) 秋山和夫「幼・小教育の連携とその内容」、岡田正章編『世界の幼児教育2 日本』日本
らいぶらりい、1983年、P.316。
- (16) 倉橋惣三「幼稚園雑草」『倉橋惣三選集第二巻』(フレーベル館、1970年所収)、P.413。
- (17) 城戸幡太郎『幼児教育への道』(フレーベル館、1980年所収)、P.29。
- (18) 西川正晃「幼稚園と小学校との連携」、『初等教育資料』(平成14年2月号、東洋館出版社)
所収。
- (19) 1年生の生活科では、幼稚園の先生による絵本の読み聞かせ(4月)、アサガオの花を園
児に見せる・園児が育てたキュウリをあげる、アサガオの押し花作り(7月)、おもちゃ
の共同製作(9月)、得意な遊びで交流(10月)、童話の発表会(11月)、幼稚園の発表会の
見学(12月)、合同のレクレーション(2月)などを実施している(同校ホームページより)。
- (20) 研究主題は「幼児期及び児童期の発達の特性をとらえ、子どもの「人とよりよくかかわる
力」(道徳性・社会性)を育てる教育課程の開発」である。連携対象には近隣の経田幼稚
園、経田保育園がある。3領域とは、表現学習＝自分を表現できる、自己の存在をアピ
ルできるような表現力を身につける学習、潮風学習＝自らを取り巻く自然・人・もの等の
環境に働きかけ、道徳性、社会性を育む学習、基礎学習＝生活の中から題材を見つけ、学
んだ事柄を生活に返すような「生活」「ゲーム」性を重視した学習である。潮風学習は4・
5歳児と小1～6までの合同学習であり、1年生39時間、2年生39.5時間を幼保との合同
学習に充てている(『内外教育』2002/1/8および同校ホームページより)。
- (21) 「いきいき」では自立と共生の考え方を養い、「ことば」は自分と言語との関わりを基に心
を伝え合い対話する喜びを、「すう」は自分と数量との関わりを基に豊かな数量感覚を養
い合理的に処理することを味わい、「ときめき」では思いや願いを表現し、美しいものや
心地よいものに気付く感性を養うとしている。
- (22) 伊那市立伊那小学校、平成12年度公開学習指導研究会『研究紀要』。
- (23) 本田和子『変貌する子ども世界』中公新書、1999年、P.219。
- (24) 以下の調査を参考とした。紙幅の都合上詳しい調査データは省略した。
ア 奈良県立教育研究所「家庭教育アンケート」(2000年11月、幼保小の保護者対象)
イ 大阪府同和教育研究協議会「小1プロブレムアンケート」(1999年5月、幼保小教員対象)
ウ くもん子ども研究所「幼児をめぐる子育て環境」(1999年7月、幼稚園教員、幼小の保護
者対象)
エ ベネッセ教育研究所「幼児の生活アンケート」(2000年2月、幼保小の保護者対象)

- (25) 「習い事の練習や宿題などの学習習慣」の役割を担うのは保護者43.2%、両方だが47.6%であり、「約束を守る」指導も保護者48.6%、両方だが51.0%となっている。
- (26) 年中児から年長児にかけて不安が高まるのは、「生活リズムと朝起き・寝る時間」、「いじめ」、「入学前の準備教育」であり、年長児から小1で高まるのは「友だちとの関わり」、「勉強や成績」、「習い事の練習や宿題」、「明日の用意や準備」などである。
- (27) 「子育ては楽しい」、「子どもの気持ちかわかる」保護者ほど、子育て不安の解決方法を多様に持ち、園・学校、地域の行事等への参加も積極的である（調査ア）ことから、幼保小の連携自体への保護者の参加の効用は大きいと思われる。
- (28) 「幼保小連携に関する実態調査」（平成12年度上越教育大学学校教育学部附属幼稚園研究紀要所収）は、上越市内全域の幼保小教員に対して行った意識調査である。なお調査項目及び結果は同大学大学院生の斉藤賢一氏によるものである。
- (29) 幼保小教員とも、互いの教育・保育内容の基本である学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針を知らない、理解していない割合がきわめて高い。

付記：幼保小の連携の資料収集にあたり、上越教育大学の木村吉彦氏には、同大学附属幼稚園研究紀要をはじめ貴重な研究資料をご提供いただいた。御礼を申し上げる。